DOCUMENT RESUME

ED 193 897 FL 011 619

AUTHOR Holec, H.
TITLE Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirige (Accounting for Needs and Self-Directed Learning). Melanges pedagogiques, No. 10.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 79
NOTE 18p.
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adults; *Communicative Competence (Languages); *Independent Study; Individualized Instruction; *Individual Needs; Learning Readiness; *Second Language Learning; *Skill Development; Teaching Methods

ABSTRACT

One of the recent trends in language learning is training the learner to learn, so that he or she becomes "autonomous," that is, able to carry out alone the various steps in the learning process. This article concentrates on one of the most important of those steps, the analysis and fulfillment of the learner's needs, and it shows that this is crucial both when objectives are defined and when evaluation is carried out. The various ways in which the learner's needs can be taken into account are discussed, exemplified and compared with teacher-directed learning programmes. Consideration is also given to the kind of training the learner needs to be able to carry out the operations in question. There is a clear necessity for further research into the learning, as opposed to the teaching, process. (Author/AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED193897

MELANGES PEDAGOGIQUES 1979

H. HOLEC

PRISE EN COMPTE DES BESOINS ET APPRENTISSAGE AUTO-DIRIGE

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

H. HOLEC
CRAPEL

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

C.R.A.P.E.L.

FL 011 619

ABSTRACT

One of the recent trends in language learning is training the learner to learn, so that he becomes 'autonomous', i.e. able to carry out by himself the various steps in the learning process. This article concentrates on one of the most important of those steps, the analysis and fulfillment of the learner's needs and it shows that this is crucial both when objectives are defined and when evaluation is carried out. The various ways in which the learner's needs can be taken into account are discussed, exemplified and compared with teacher-directed learning programmes : consideration is also given to the kind of training the learner needs to be able to carry out the operations in question. There is a clear necessity for further research into the learning, as opposed to the teaching, process.

Cet article a fait l'objet d'une communication au premier séminaire du Pergamon Institute of English. Il paraîtra en version anglaise dans les actes de ce séminaire qui seront édités par H.B. ALTMANN et C.V. JAMES et publiés par Pergamon Press sous le titre : *Foreign Language learning : meeting individual needs.*

La diversification des démarches pédagogiques à laquelle on assiste depuis le début des années 1960, imposée par l'évolution tant quantitative que qualitative des publics d'apprenants, et rendue possible par les progrès réalisés tant dans la description du fonctionnement des langues qu'en psychologie didactique, semble s'organiser sur trois axes principaux.

Certaines démarches répondent au souci pédagogique constant d'accroissement du rendement, ou de l'efficacité, de l'apprentissage par *l'amélioration des méthodes d'enseignement* : ce type de réponse se traduit par une remise à jour de la définition des objectifs et des contenus en liaison plus étroite avec ce qui est momentanément considéré comme la « réalité » du fonctionnement des langues : accent mis sur la langue orale ; notion de fréquence lexicale et grammaticale ; introduction de distinctions de niveaux et de registres de langue ; plus récemment, orientation vers l'acquisition d'une compétence de communication ; etc... Ce type de réponse se traduit également par l'introduction de techniques d'enseignement/apprentissage considérées comme plus appropriées : exercices structuraux, utilisation du visuel, activités communicatives de type jeux de rôles et simulations, etc...

Dans un second type de démarche novatrice, l'origine dominante de la diversification est constituée par une volonté *d'adaptation de l'enseignement à l'auditoire :* le gain d'efficacité, dans ce cas, n'est plus tant envisagé comme tributaire de la qualité intrinsèque de l'enseignement que du degré de prise en compte des caractéristiques des apprenants ; l'accent n'est plus mis sur le savoir à acquérir en tant que tel ou sur les techniques d'appropriation de ce savoir en tant que telles, mais sur la relation dialectique entre apprenant et savoir et techniques. Il en résulte une grande diversité d'objectifs et de contenus (langues de spécialité, par exemple), des stratégies propres à libérer l'apprenant de certaines contraintes spatiales et temporelles (enseignement à distance par exemple), etc...

Un troisième type de démarche, enfin, beaucoup plus récent et, en conséquence moins répandu, répond à l'exigence d'amélioration qualitative et quantitative de l'apprentissage en terme d'accroissement des possibilités d'apprentissage par une *formation appropriée des apprenants.* Ce type de démarche trouve

sa justification aussi bien dans la remise en question actuelle des méthodologies didactiques fondées sur le principe d'une relation de causalité directe entre enseignement et apprentissage que dans la prise de conscience de l'extrême complexité de situations pédagogiques caractérisées par une diversité et une « mobilité » des besoins langagiers, par une disparité des conditions d'apprentissage et une hétérogénéité des cheminements d'apprentissage. A la différence des deux premiers types de démarches, celui-ci centre l'évolution sur « l'amélioration » de l'apprenant, important ainsi au niveau de l'apprentissage ce qui, par ailleurs, est à juste titre considéré comme une évidence, à savoir que l'on ne réussit bien que ce que l'on sait faire. Apprendre à l'apprenant à apprendre, c'est-à-dire lui faire acquérir la capacité de réaliser les diverses opérations constitutives d'un acte d'apprentissage est considéré comme le meilleur garant de réussite de l'apprentissage. L'autonomisation de l'apprenant, puisque c'est de cela qu'il s'agit, peut permettre, en effet, de trouver des solutions plus appropriées aux problèmes posés par la diversité et l'hétérogénéité dont il a été question, dans la mesure où, ayant acquis une compétence d'apprentissage suffisante, l'apprenant, *individuellement ou en groupe* (autonomie n'est pas synonyme de solitude) peut construire lui-même son « enseignement » en intervenant directement aux différents moments de l'apprentissage et réduire ainsi très largement, sinon totalement, la possibilité d'existence d'un hiatus entre apprentissage souhaité et apprentissage effectivement réalisé.

La prise en compte des besoins s'opère de manière décisive au moment de la définition des objectifs et de l'évaluation, et ce sont ces deux opérations indépendantes dont je voudrais essayer de décrire les modalités de réalisation dans un apprentissage autodirigé avant d'envisager les grandes lignes d'une formation qui donnerait à l'apprenant la capacité de prendre en charge ces opérations.

1 DEFINITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Dans les démarches d'enseignement, qu'elles soient davantage centrées sur le domaine *(content-based)* ou davantage centrées sur l'apprentissage *(learner-centered)*, les principes essentiels sur lesquels repose la définition des objectifs sont les suivants :

— il existe un ensemble de connaissances indispensable à tous les apprenants, dégagé a priori à partir de l'analyse de la langue et de son fonctionnement dans la communication, distinct des connaissances spécifiques que telle ou telle catégorie d'apprenants peut envisager d'acquérir. Cet ensemble peut aller d'un simple bagage linguistique minimal jusqu'à l'ensemble des compétences orales et écrites d'un *native-speaker* moyen (et l'on rajoute en général, cultivé) ;

— le seuil minimal de compétence se définit en fonction de critères indépendants de l'apprenant, le *native-speaker* étant généralement retenu comme modèle ; l'enseignement n'a pas à prendre en compte le degré de perfectionnisme ou de laxisme des apprenants ;

— les objectifs définis doivent permettre la mise en place d'un système d'enseignement et l'élaboration de matériels d'enseignement rentables : ils le sont, par conséquent, pour une population aussi large que possible et s'articulent sur les besoins communs, ou les plus fréquents, des apprenants ; d'autre part, la périodicité de leur ré-évaluation reste subordonnée à cette notion de rentabilité.

En d'autres termes, la définition des objectifs s'opère à l'intérieur d'un espace pédagogique où à l'apprenant différencié et en constante évolution est substitué un apprenant collectif stable, où les connaissances à acquérir comportent un ensemble monolithique obligatoire et où l'apprentissage est envisagé comme une entreprise cernée dans le temps dont le terme est inscrit dans le développement dès l'origine.

Dans un apprentissage autodirigé, aucun de ces principes ne trouve sa justification.

Les connaissances à acquérir sont définies par l'apprenant, ou le groupe d'apprenants, à partir des comportements terminaux visés et uniquement ceux-là, sans qu'aient à intervenir l'ensemble des comportements communicatifs d'un *native-speaker* ou des autres apprenants. Ce sont ces comportements que l'apprenant se représente comme devant être les siens dans les situations de communication où il sait qu'il sera placé qui lui permettent de faire le partage — en termes d'actes interactifs, d'actes illocutoires, de contenus thématiques et de réalisations verbales et non verbales — entre connaissances indispensables et connaissances inutiles. Plus de tronc commun ni de connaissances spécialisées, tout au plus reste-t-il une hiérarchie des connaissances fondée sur l'urgence, ou la fréquence, ou l'intérêt, ou les conditions d'apprentissage, etc... Cette hiérarchie présente, par ailleurs, la caractéristique d'être variable d'un apprenant à l'autre, variable également dans le temps pour un même apprenant.

Concrètement, et à titre d'exemple, être capable de demander son chemin, donc apprendre à formuler et à utiliser des énoncés tels que :

— pardon

— pardon Monsieur/Madame/Mademoiselle

— je cherche la gare, c'est dans qu'elle direction s'il vous plaît ?

— est-ce que vous pourriez m'indiquer le chemin de la gare s'il vous plaît ?
— je vous remercie
— je vous remercie Monsieur/Madame/Mademoiselle
— merci beaucoup, je vais trouver facilement
— etc...

ne sera pas nécessairement retenu comme objectif d'apprentissage par tous les apprenants : celui qui a besoin de pouvoir lire des articles dans sa spécialité, celui qui veut pouvoir participer à des réunions de travail qui se tiennent dans son pays d'origine, pour ne prendre que quelques exemples, n'incluront pas ce type de demande d'information dans leurs objectifs.

De la même manière, en ce qui concerne le seuil de compétence requis, c'est l'apprenant lui-même qui est amené à le déterminer dans un apprentissage autodirigé. Un des critères que tous retiendront sera celui de la « communicabilité » (calqué sur l'intelligibilité, qui a le désavantage d'être souvent restreint à la qualité phonétique des messages verbaux). Ce seuil dépend étroitement de qui communique et avec qui, de quel type de communication il s'agit (face à face, téléphone, lettre...) et de l'objet de communication ; l'apprenant ne le définira pas a priori mais empiriquement au fur et à mesure qu'il aura l'occasion de mettre ses connaissances en pratique ; mais au-delà de ce seuil de « communicabilité », chaque apprenant reste maître de la décision concernant les autres critères à faire entrer en ligne de compte (cf. 2 évaluation, infra), et la performance du *native-speaker* ne sera pas nécessairement prise en compte.

Quant aux contraintes que peut faire peser sur la définition des objectifs la nécessité d'avoir à s'insérer dans un système d'enseignement nécessairement lourd, en termes de structures (classe avec enseignant, horaire, locaux, programmes, etc...) comme en termes de matériaux d'enseignement (manuels communs), elles se trouvent considérablement réduites dans la mesure où les objectifs poursuivis par chaque apprenant, ou chaque groupe d'apprenants, ne sont à aucun moment tributaires de ceux poursuivis par les autres apprenants. A la diversité des objectifs peut correspondre une très grande flexibilité en termes de moments, de lieux, de contenus, de méthodes et de techniques d'apprentissage, dès l'instant où un apprentissage autodirigé multiforme se substitue à un enseignement dont les possibilités sont nécessairement restreintes.

Du même coup, chaque apprenant peut articuler ses objectifs sur ses propres besoins, sans avoir à se soucier s'ils sont différents ou non de ceux d'autres apprenants ; il peut, de surcroît, les ré-examiner en cours d'apprentissage chaque fois qu'il le juge nécessaire puisqu'aussi bien une modification

d'objectif n'a d'effet que sur son propre apprentissage. Dans le cas d'une prise en charge de groupe, bien évidemment, cette souplesse est quelque peu diminuée, mais dans des proportions relativement faibles si l'apprentissage en groupe se combine avec des apprentissages en sous-groupes et individuels.

En conclusion, dans un apprentissage autodirigé, la définition des objectifs peut être réalisée en liaison très étroite avec les besoins (langagiers et d'apprentissage), dans la mesure où la dimension personnelle de l'apprenant peut à tout moment être prise en compte. Les modalités de cette définition offrent en effet à l'apprenant la possibilité :

— d'une part, d'acquérir les savoirs et savoir-faire qui répondent à ses attentes, et uniquement ceux-ci (ce qui veut dire que non seulement ses besoins mais aussi certaines de ses contraintes, telles ses limitations temporelles et matérielles qui l'obligent à parer au plus pressé, peuvent être pris en compte) ; il lui est ainsi possible de se construire un véritable idiolecte (ou plutôt l'équivalent au plan de la compétence de communication de l'idiolecte au plan de la compétence linguistique) qui satisfera ses besoins au niveau langagier de la communication aussi bien que ses besoins au niveau des relations psychosociologiques qu'il désire établir avec ses interlocuteurs (être chaleureux ou distant, drôle ou sérieux, dominateur ou non, etc..., selon sa personnalité et celle de ses interlocuteurs) ;

— d'autre part, de répercuter au niveau de l'apprentissage les variations éventuelles de ses besoins et d'assurer ainsi l'adéquation des besoins et des objectifs non seulement au début mais tout au long de son apprentissage ; ces variations interviennent presque inévitablement dès lors que l'apprentissage se poursuit pendant un certain laps de temps, soit que la situation externe qui motivait l'apprenant se transforme — dans le cas d'une motivation professionnelle, par exemple, un changement de fonction peut entraîner un changement de besoin, tout comme une modification du cercle d'interlocuteurs entraînerait une modification de besoins dans le cas d'une motivation d'ordre social — soit que dans la situation interne de l'apprentissage l'apprenant soit amené à se réorienter, ce qui peut être le cas, par exemple, lorsque après avoir atteint un certain niveau de connaissances l'apprenant découvre que certains objectifs initialement considérés comme accessibles, sont en fait, au moins momentanément, inaccessibles et vice-versa, ou que de nouveaux objectifs s'imposent, à la lumière des acquisitions déjà faites ; confronté à ces variations, l'apprenant peut modifier sa trajectoire d'apprentissage dès qu'il le juge indispensable et réalisable.

A titre d'exemple, je citerai ici le cas de Madame X dont le besoin, d'ordre professionnel, l'avait fait s'engager dans l'acquisition d'une compétence de lecture et de rédaction de lettres commerciales en anglais. Un mois et demi plus

tard, l'entreprise qui offrait de l'engager changeait ses conditions et lui demandait d'être capable de répondre au téléphone, la correspondance pouvant être prise en charge par une autre employée engagée entre temps. Immédiatement Madame X s'orientait vers l'acquisition de cette compétence orale et réussissait, dans les quatre mois et demi qui lui restaient, à se qualifier pour l'emploi visé (bien sûr, si l'entreprise avait encore une fois changé ses exigences, nul ne sait ce que serait devenue la pauvre Madame X !).

2 EVALUATION DE L'ACQUIS

L'importance de l'évaluation dans la prise en compte des besoins est au moins égale à celle de la définition des objectifs[2] :

— en premier lieu, l'évaluation est l'opération qui permet de déterminer le degré de conformité d'un *résultat acquis* à un *résultat visé*, qui permet donc de vérifier que l'objectif d'apprentissage qu'on s'était fixé a bien été atteint ;

— en second lieu, l'évaluation est l'opération qui permet de déterminer le degré d'adéquation d'un *résultat acquis* et d'un *résultat requis* : c'est ainsi que peut être vérifié que ce qui a été appris répond bien aux besoins qui avaient motivé l'apprentissage, que l'objectif qu'on s'était fixé avait été correctement défini, mais aussi éventuellement que le besoin avait été correctement analysé.

Ces deux vérifications différentes ne pèsent pas le même poids dans l'esprit de l'apprenant : contrairement à ce qui se passe parfois pour l'enseignant, il n'oublie pas qu'il n'apprend pas simplement pour apprendre, et, dans la plupart des cas, c'est la deuxième vérification qui constitue le point de départ et le point d'arrivée de son évaluation, la première vérification étant alors utilisée comme outil pour réaliser la seconde.

Toute évaluation suppose des performances à juger, des critères d'appréciation et des seuils de référence. Comment se définissent-ils dans un apprentissage autodirigé ?

En ce qui concerne la **performance** :

Pour le premier type de vérification, c'est à l'occasion de toutes les activités auxquelles il prend part (activités d'expression, de compréhension, métalinguis-

[1] La suite de cet exposé reprend en partie certains chapitres de l'étude réalisée par l'auteur pour le Conseil de l'Europe : *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, 1978, en cours de publication.

[2] L'évaluation dont il s'agira est l'évaluation *interne*, distincte de l'évaluation *externe* et de la *certification*. Cf. HOLEC, H., 1978.

tiques aussi) que l'apprenant produit des performances « pertinentes », depuis les exercices systématiques qu'il pratique (et chaque item de ces exercices, même) jusqu'aux interactions avec des *native-speakers* ou aux confrontations avec des documents authentiques.

Pour le deuxième type de vérification, en revanche, seules les occasions de prendre part à des communications réelles entraînent la production de performances susceptibles d'être utilisées pour s'assurer qu'il y a concordance entre résultats acquis et résultats requis. Ces occasions peuvent être, par exemple :

— l'interaction avec des « native-speaker »,

— l'écoute et la compréhension d'enregistrements sonores authentiques,

— la lecture de documents écrits pour lecteurs « réels » : lettres qui seront effectivement postées, abstracts ou articles qui seront effectivement diffusés...

— etc...

Les tests ne permettent pas d'éliciter des performances dont on soit suffisamment sûr (en termes d'authenticité) pour être utilisés dans le deuxième type de vérification.

Ce qui constitue l'originalité de l'apprentissage autodirigé au niveau de ces performances de référence, c'est la possibilité dont dispose l'apprenant de les hiérarchiser en fonction de leur degré de pertinence : il peut, par exemple, décider qu'il accordera moins d'importance à ce qui s'est passé à l'occasion de telle performance s'il estime qu'il n'était pas alors au mieux de sa forme, ou que des événements extérieurs sont venus handicaper son comportement, ou simplement que son interlocuteur n'était pas sympathique et qu'en réaction il a minimisé sa compétence pour abréger l'interaction, etc... Cette possibilité de hiérarchiser, outre qu'elle garantit une plus grande équité de l'évaluation, peut également permettre à l'apprenant de prendre conscience de paramètres de la communication qu'il avait peut-être eu tendance à négliger.

En ce qui concerne les critères d'appréciation, ce qui fait, d'une manière générale, la spécificité de l'auto-évaluation (évaluation interne dans un apprentissage autodirigé), c'est l'intégration de la dimension personnelle de l'apprenant. En effet, parmi tous les critères théoriquement utilisables pour juger une performance, l'apprenant opère un choix personnel fondé sur sa propre représentation d'une performance réussie : dans telle situation, ce sont telles dimensions de sa performance que l'apprenant considère comme importantes. Ceci a deux conséquences majeures.

— Chaque évaluation de performance s'opère selon des critères, et des combinaisons de critères, spécifiques ; les mêmes critères peuvent être utilisés de manière récurrente, mais non nécessairement, ce qui autorise une souplesse d'évaluation permettant de tenir compte de la nature des tâches communicatives et de l'évolution de la compétence acquise (ceci joue également pour les seuils).

— Tous les apprenants n'utilisent pas nécessairement les mêmes critères, n'accordent pas nécessairement la même importance à des critères communs ou n'opèrent pas nécessairement la même sélection de critères pour des performances identiques (par exemple, pour la compréhension écrite, un tel retiendra peut-être le critère de rapidité, tel autre plutôt la précision, le détail de la compréhension, ceci en fonction du type de lecteur qu'il représente et du type de lecture qu'il veut réaliser pour tel document particulier).

Les critères d'évaluation retenus sont liés :

— d'une part, aux objectifs poursuivis (et c'est une des raisons pour lesquelles il est important que l'apprenant prenne en charge les deux opérations : combien de fois, dans l'enseignement classique, ne constate-t-on pas l'incapacité des apprenants à évaluer leur acquis, ignorants qu'ils sont de l'objectif poursuivi !) ; inutile d'insister sur ce point, si ce n'est pour rappeler que la dimension personnelle de l'apprenant occupe ici une place importante ;

— d'autre part, à des appréciations personnelles d'une performance non incorporées dans les objectifs, que ce soit par oubli ou parce qu'il s'agit d'aspects de la performance impossibles à traduire en termes d'objectifs d'apprentissage ; par exemple : la coloration affective positive ou négative que l'on voudrait pouvoir donner à ses interventions dans une interaction (faire comprendre, sans le dire explicitement, à une dame qu'on la trouve jolie et qu'on est bien en sa compagnie).

Quelques exemples de critères éventuellement retenus, à titre d'illustration :

— dans le domaine lexical : le critère traditionnel de précision et de richesse du vocabulaire mais aussi le comportement en cas de lacune (aptitude à périphraser, à demander l'aide de l'interlocuteur...), mais aussi, peut-être, la qualité des effets « stylistiques » obtenus par un choix judicieux du lexique (ai-je trouvé les mots pour dire ce que je voulais dire de manière originale, ou drôle, concrète, etc...) ;

— dans le domaine phonétique : le critère traditionnel de la correction mais aussi l'intelligibilité ;

— globalement : - la fluidité du débit,
- la flexibilité stylistique (aptitude à adapter sa performance à l'humeur, à l'ambiance, etc..., du moment).

En ce qui concerne les seuils, il est important de noter qu'en général, l'apprenant opère en terme de satisfaisant/insatisfaisant, et qu'il ne se préoccupe guère de la panoplie de gradations plus ou moins fines dont les enseignants peuvent s'encombrer dans l'enseignement classique. Ce qui est crucial, pour l'apprenant, c'est de déterminer si sa performance est psychologiquement satisfaisante ou non.

Ceci a pour conséquence :

- que les seuils retenus sont variables selon la dimension de la performance qui est évaluée, en relation directe avec l'importance relative accordée à chaque dimension ;

- que ces seuils sont variables d'un apprenant à l'autre ;

- que ces seuils sont également variables dans le temps pour un même apprenant (en début d'apprentissage, le seuil fixé pour la dimension « correction phonétique », par exemple, pourra être situé plus « bas » qu'il ne le sera plus tard, c'est-à-dire que l'apprenant sera peut-être moins exigeant dans ce domaine dans les premiers temps).

Ces seuils, qui prennent en compte la dimension personnelle de l'apprenant (évolution des connaissances et degrés de perfectionnisme, par exemple) ne sont toutefois pas établis de manière anarchique. En particulier, l'expérience montre qu'ils ne cautionnent jamais une performance globalement insuffisante[3] (située en-dessous du seuil de « communicabilité ») ; la tendance de l'apprenant est d'ailleurs de répercuter au niveau de chacune des dimensions l'appréciation de la performance globale (si, globalement, l'apprenant juge qu'il est compréhensible, il a tendance à évaluer plus favorablement sa performance dans les différentes dimensions retenues).

En conclusion, dans un apprentissage autodirigé, l'évaluation s'opère d'une manière qui offre le maximum de chances à l'apprenant de rester intégré in toto à son apprentissage. A ce stade de l'acte d'apprentissage, rien n'empêche que toutes les caractéristiques individuelles, y compris et surtout ses besoins spécifiques, soient pris en compte.

Proposer à l'apprenant une structure d'apprentissage autodirigé a donc toutes chances de lui permettre d'apprendre ce qu'il a besoin d'apprendre. A

[3] Ceci n'est évidemment vrai que si la motivation réelle pour l'apprentissage est bien l'acquisition d'une compétence de communication. Si l'apprenant s'engage dans un apprentissage de langue pour fuir d'autres responsabilités, par exemple, tout peut se produire, le meilleur comme le pire.

une condition, toutefois, dont l'importance pédagogique est évidente : qu'il soit capable d'apprendre dans une telle structure, c'est-à-dire qu'il soit capable de se prendre en charge.

Mais avant d'aborder le chapitre de la préparation de l'apprenant, je donnerai un exemple, très particulier il est vrai, mais authentique, de ce que peut produire comme résultat dans la réalité l'auto-évaluation de l'acquis.

Monsieur R., apprenant d'anglais non-débutant, avait retenu comme critère principal et quasiment unique d'appréciation de sa performance la qualité de drôlerie : il voulait pouvoir faire rire lorsqu'il communiquait en anglais. Il s'est bien vite aperçu que faire des erreurs déclenchait très souvent le rire de ses interlocuteurs. Il s'est donc strictement interdit de corriger ses erreurs, a même appris à faire quelques erreurs particulièrement efficaces (gallicismes), et a considéré alors que son apprentissage était terminé. Et pourquoi pas ? (Il faut dire aussi qu'il avait une épouse qui parlait bien anglais, qui l'accompagnait et qui pouvait prendre en charge ce que lui aurait été incapable de faire ; il avait d'ailleurs insisté auprès d'elle pour qu'elle suive des cours et se perfectionne !).

3 FORMATION DE L'APPRENANT

La description des modalités de réalisation de la définition des objectifs et de l'évaluation dans un apprentissage autodirigé constitue, par la même occasion, une description des *besoins de formation* que peuvent éventuellement présenter les apprenants auxquels une telle démarche d'apprentissage est proposée. On peut en effet penser que, pour la majorité d'entre eux, la prise en charge de ces opérations ne va pas de soi.

Objectif de la formation

La formation qu'ils doivent recevoir — et il n'est pas impliqué que cette formation soit dispensée sous forme d'enseignement — doit les préparer à diriger leur apprentissage, c'est-à-dire les faire passer d'un état de non autonomie plus ou moins prononcée à un état d'autonomie aussi grande que possible. Le processus d'autonomisation, l'expérience le montre, implique à tout le moins une évolution d'ordre psychologique et un certain nombre d'acquisitions d'ordre technique.

Au plan psychologique, l'objectif de la formation est essentiellement un « déconditionnement » progressif de l'apprenant. En effet, l'adulte qui s'engage dans un apprentissage n'est pas un apprenant « vierge » : il aborde la nouvelle

tâche qu'il s'est fixée avec toute son expérience antérieure. Il a, en fait, une représentation souvent très précise (et très impérative) de ce que c'est qu'une langue, de ce que c'est qu'apprendre une langue, des rôles respectifs de l'apprenant et de l'enseignant, des moyens nécessaires pour apprendre, etc. Cette représentation, bien évidemment, est construite à partir de son expérience scolaire antérieure, mais aussi de ce qu'il a pu apprendre et observer par ailleurs (collègues qui ont suivi des cours pour adultes, publicités pour telle ou telle méthode, enfants en classe secondaire, etc.). Confronté à une démarche différente, l'apprenant doit modifier cette représentation pour s'adapter à la nouvelle situation pédagogique qui lui est proposée. Une telle modification ne peut être effectuée que si :

— il parvient à ré-examiner ses préjugés et ses à priori concernant l'apprentissage d'une langue et le rôle qu'il peut y jouer : notion de méthode idéale, croyance selon laquelle on ne peut apprendre une langue sans la présence constante d'un enseignant-expert, qu'il ne faut surtout pas faire appel à ses connaissances en langue maternelle, que les objectifs d'apprentissage ne peuvent être définis par quelqu'un qui ne connaît pas la langue, qu'il ne peut pas évaluer lui-même sa performance, etc...

— suffisamment d'informations lui sont apportées sur la nouvelle démarche pour qu'il puisse en apprécier lui-même les avantages et les difficultés, mais surtout pour qu'il ait une représentation claire de ce que sont sa place et son rôle dans cette démarche ainsi que de ce qu'il peut attendre des autres composants du système.

C'est donc vers ces deux premiers objectifs que la formation doit être orientée.

Au plan technique, l'objectif de la formation est l'acquisition des savoirs et savoir-faire nécessaires à l'apprenant pour remplir le rôle qui est le sien dans la démarche : apprendre à définir des objectifs à partir d'une prise de conscience des besoins, ce qui présuppose l'acquisition de catégories descriptives adéquates (pratiquement, ceci peut être réalisé, par exemple, par une définition d'objectifs prenant la langue maternelle comme langue cible) ; apprendre à utiliser tous les outils disponibles susceptibles de fournir une aide (dictionnaires, grammaires, extraits de méthodes existant sur le marché...) apprendre à rassembler et à se servir d'un corpus ; apprendre à se construire un glossaire, à établir des fiches-mémoires ; apprendre à se créer des outils d'évaluation ; etc.

Méthodes et techniques de la formation

Comme il a déjà été dit, cette formation n'implique pas nécessairement un enseignant. En fait, il est vraisemblable que moins on essayera d'enseigner à l'apprenant à apprendre, mieux cela vaudra.

La méthodologie fondamentale de cette formation de l'apprenant doit être une *méthodologie de découverte* : l'apprenant peut découvrir, avec ou sans l'aide d'autres apprenants ou d'enseignants, les savoirs et savoir-faire dont il a besoin, en procédant à la recherche des solutions aux problèmes auxquels il est confronté. C'est en procédant ainsi, largement par essais et erreurs en conséquence, qu'il se formera progressivement.

La formation d'ordre psychologique, quant à elle, sera réalisée progressivement également, au cours d'entretiens avec le conseiller (helper) ou avec d'autres apprenants plus « anciens » pour ce qui concerne l'information sur la démarche, et à partir d'une observation et d'une réflexion sur sa pratique d'apprenant auto-dirigé pour ce qui concerne le déconditionnement.

Evaluation de la formation

Elle sera essentiellement réalisée par l'apprenant seul et/ou par le couple conseiller-apprenant, à partir de l'évaluation des activités d'apprentissage pratiquées, au fur et à mesure de leur réalisation (il s'agit ici de l'apprentissage en tant que tel, et non du résultat de l'apprentissage) : c'est en appréciant le degré d'efficacité de son travail que l'apprenant pourra juger de son degré de maîtrise des savoirs et savoir-faire requis [4].

Stratégie de la formation

Pour des raisons à la fois théoriques et pratiques, la formation à l'autonomie doit être réalisée en même temps que commence l'apprentissage de langue proprement dit :

— il serait irréaliste d'en faire une condition préalable et absurde de proposer à l'apprenant d'apprendre à apprendre après qu'il ait acquis la compétence qu'il recherchait ;

— il semble difficile, voire impossible, d'apprendre à apprendre dans l'absolu, sans que ce soit apprendre à apprendre quelque chose ; dans ce cas, il est logique de faire intervenir l'apprentissage de langue dès le départ.

Il faut remarquer, en guise de conclusion, que c'est pour cette formation à l'autonomie que l'apprenant a le plus besoin d'une aide extérieure ; sans cette aide, en effet, il lui faudrait commencer par apprendre à se former, et le problème se reposerait d'ailleurs à ce niveau.

[4] Pour plus de détail concernant cette évaluation de l'apprentissage, cf. HENNER-STANCHINA, C., et HOLEC, H., 1977.

CONCLUSION

Cette formation de l'apprenant, envisagée de manière globale comme une démarche susceptible de maximaliser les apprentissages de langues et, spécifiquement, comme une démarche permettant une meilleure prise en compte des besoins des apprenants, engendre inévitablement la nécessité d'une formation appropriée des enseignants : leur rôle se définit en fonction du rôle des apprenants, et eux non plus, dans leur grande majorité, ne sont pas prêts à remplir ce nouveau rôle et pour les mêmes raisons d'ailleurs. Dans leur cas également, une préparation d'ordre psychologique et une préparation d'ordre technique s'imposent.

La mise en place d'apprentissages auto-dirigés, enfin, révèle à l'évidence l'urgence de recherches sur les processus d'apprentissage des langues : après toutes ces années consacrées aux recherches sur l'enseignement, il est grand temps de se préoccuper de ce que c'est qu'apprendre. C'est à cette condition seulement qu'enseignement et enseignants pourront efficacement aider l'apprenant à apprendre.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABE, D., HENNER-STANCHINA, C., SMITH, P. (1975). " New approaches to autonomy : two experiments in self-directed learning ", *Mélanges Pédagogiques 1975*, C.R.A.P.E.L., Nancy.

ALTMAN, H.B. (1977). " Individualized foreign language instruction and systems thinking : symbiosis and synergism ", *System* Vol. 5, N° 2 May 1977.

CEMBALO, M., GREMMO, M.J. (1973). « Autonomie de l'apprentissage : réalités et perspectives », *Mélanges Pédagogiques 1973*, C.R.A.P.E.L., Nancy.

CEMBALO, M., HOLEC, H. (1973). « Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie », *Mélanges Pédagogiques 1973*, C.R.A.P.E.L., Nancy.

CHAIX, P., O'NEIL, C. (1978). *Etude critique des modalités d'apprentissage autonome (autodidaxie et semi-autonomie) dans le domaine de l'acquisition des langues vivantes secondes. Rapport de synthèse.* Doc. UNESCO ED-78/WS/58.

CURRAN, C.A. (1972). *Counselling-Learning : a whole person approach to education*, Grune & Stratton, New York.

DICKINSON, L. (1978). " Autonomy, self-directed learning and individualisation " in *Self-directed learning and autonomy*, Cambridge 13th-15th Dec. 1976, University of Cambridge, Department of Linguistics.

HENNER-STANCHINA, C. (1976). *Autonomy : a viable strategy for adult language learners*, Mémoire de maîtrise, Université de Nancy II.

HENNER-STANCHINA, C., HOLEC, H. (1977). " Evaluation in an autonomous learning scheme ", *Mélanges Pédagogiques 1977*, C.R.A.P.E.L., Nancy.

HOLEC, H. (1978). *Autonomie et Apprentissage des Langues*, C.C.C., Conseil de l'Europe, Strasbourg (en cours de publication).

ILLICH, Y. (1970). *Deschooling Society*, Harper & Row, New York.

ILLICH, Y., et al. (1973). *After deschooling, what ?* Harper & Row, New York.

LOGAN, G.E. (1970). " Curricula for individualized instruction ", LANGE, D.L. (ed.), *Britannica Review of Foreign Language Education* Vol. II.

NIEMAN, L.L. & SMITH, W.F. (1977). " Individualized instruction of foreign languages : a selected bibliography ", *System*, Vol. 5 N° 2, May 1977.

OSKARSSON, M. (1977). *Self-assessment in foreign language learning*, Doc. CCC ; Conseil de l'Europe, Strasbourg.

PAPALIA, A. (1976). *Learner-centered Language teaching methods and materials*, Newbury House, Rowley, Mass.

SCHWARTZ, B. (1973). *L'Education demain ; une étude de la Fondation Européenne de la Culture*, Paris, Aubier Montaigne.

STEVICK, E. (1973). " Counselling-learning : a whole person model for education ", *Language Learning*, N° 23.

TRIM, J. (1978). " Some possibilities and limitations of learning autonomy ", *Self-directed learning and autonomy*, Cambridge 13th-15th Dec. 1976, University of Cambridge, Department of Linguistics.